

CAPÍTULO 1

Educación de la Resiliencia Académica

Antonio Coronado Hijón

Universidad de Sevilla, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Introducción

En las últimas décadas del siglo XX, el interés por las emociones positivas desde una visión proactiva emerge con fuerza en el ámbito de la Psicología (Seligman, 1990), alrededor de tres ámbitos interrelacionados: las experiencias subjetivas positivas; los rasgos de personalidad positivos; y, en el tercero, las instituciones (familias, colegios y comunidades) que coadyuvan en el desarrollo de los rasgos positivos y, da lugar a, experiencias y emociones subjetivas positivas (Oros, Manucci & Richaud de Minzi, 2011).

Este interés investigador se propaga a la par al terreno de la Psicopedagogía y más en concreto, al ámbito de la Educación Emocional, cuyo término aparece por primera vez en el año 1966, en la revista *Journal of Emotional Education*, editada hasta 1973 por el Institute of Applied Psychology de Nueva York.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -en inglés- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), al hilo de esta inquietud, a finales del siglo XX, creó una comisión internacional para el estudio de la Educación para el siglo XXI, que elaboró el ya famoso informe denominado, «*La Educación encierra un tesoro*», (Delors, 1996). En este informe se plantea la necesidad de ampliar los objetivos educativos basados en contenidos cognitivos a contenidos procedimentales y actitudinales o emocionales.

En el capítulo cuatro, titulado “*los cuatro pilares de la Educación*”, el informe propone que la Educación debe estructurarse alrededor de cuatro aprendizajes básicos que a lo largo de la vida de las personas, han de constituirse en los pilares del conocimiento:

- *aprender a conocer*; mediante la adquisición de los instrumentos de la comprensión, relacionados fundamentalmente con contenidos conceptuales, de hechos y/o principios generales.
- *aprender a hacer*; relacionado con la asimilación de contenidos procedimentales de interacción con el propio entorno.
- *aprender a vivir juntos*, para una adecuada participación y cooperación con los demás, desarrollando actitudes y emociones positivas; y por último,
- *aprender a ser*, una competencia general y transversal que da funcionalidad y sentido a todos los aprendizajes.

El Consejo y el Parlamento Europeo acordaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En dicho marco se identifica y define por vez primera a nivel europeo “*las competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en nuestra sociedad basada en el conocimiento*”.

En el documento denominado *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2007), podemos encontrar definidas las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes funcionalmente contextualizadas, siendo competencias clave aquellas que todos los ciudadanos necesitan para su realización y desarrollo personal, así como para la participación ciudadana y la exitosa inclusión social y empleo.

El marco de referencia aludido, concreta ocho competencias clave:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales.

Pero lo que más nos interesa ahora, es resaltar que en esa *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2007), se hace un especial hincapié en una serie de aptitudes que intervienen en las ocho competencias clave, a saber: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. Todas estas aptitudes o habilidades, están implícitas en la capacidad y respuesta resiliente.

La competencia resiliente « es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad», (Grotberg, 2003).

Alrededor de esta definición clásica, se ha ido contextualizando una descripción más específica para el ámbito escolar.

Desde la “Escuela anglosajona”, desarrollada en EEUU y Reino Unido, los primeros estudios se centran en la infancia en riesgo y en la identificación de los factores de protección y características de personalidad que posibilitan la recuperación ante una “dificultad.

Una segunda generación de investigadores, presentó un cambio conceptual en el que la resiliencia era entendida como un proceso dinámico, lo cual dio paso al desarrollo de modelos más complejos resultado de la interrelación de factores internos y externos. Esta conceptualización interactiva a paso a propuestas de intervención y de promoción de la resiliencia.

Desde este último enfoque procedente de la denominada “Escuela europea”, la resiliencia se conceptualiza como un proceso diacrónico y proactivo de interrelación (situado en la intersección entre el sujeto y su contexto sociocultural) como resultado de la respuesta ante la adversidad.

La expansión y desarrollo de nuevos trabajos aportó también nuevos enfoques en los que se destacaba el relevante rol del profesorado como tutores de resiliencia (Coronado-Hijón y Paneque, 2015), para llegar hasta las propuestas más recientes, como la del “modelo holístico de resiliencia”, donde se entiende que es la comunidad educativa, en su conjunto, la principal protagonista en el diseño y promoción de programas de resiliencia adaptados a la singularidad de cada contexto escolar (Richardson, 2002).

El enfoque holístico de la resiliencia se basa en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) que considera la necesidad de incluir en el análisis del desarrollo de la persona; su entorno social — familia, escuela y contexto sociocultural — así como el cronológico o dimensión temporal de las experiencias (Bronfenbrenner, 1986).

Desde la definición de resiliencia como “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad”, realizada por Edith Grotberg (1995), se han ido proponiendo posteriores contextualizaciones del término. En lo que respecta al ámbito educativo, podemos entender la *resiliencia académica* como la “capacidad de recuperarse y sobreponerse con éxito a los factores de riesgo de dificultades en el aprendizaje” (Coronado-Hijón, 2016b).

La situación actual de la comprensión científica de la influencia de las emociones en el pensamiento y el aprendizaje viene de la mano de las investigaciones en neurociencia, las cuales han evidenciado la correlación de las emociones con el aprendizaje, revelando que la emoción y la cognición son compatibles con los procesos neuronales interdependientes, de tal manera que es literalmente imposible

elaborar neurobiológicamente recuerdos sin la participación de las emociones (Immordino-Yang, M.H., 2016).

Llegado este punto nos planteamos como objetivo la realización del siguiente trabajo de investigación teórica, mediante una revisión sistemática sobre el estado del arte de la Educación de la Resiliencia Académica.

Metodología

Bases de datos

A través de una revisión de estudios extraídos de fuentes como Dialnet, Web of Science, Scopus y Google Scholar y mediante un trabajo de investigación teórica: revisión sistemática, se defiende una ingente línea en el marco de la Educación Emocional, alrededor de la educación de la resiliencia académica como basamento fundamental, donde construir la mejora y superación de las dificultades que el estudiante pueda encontrar en su aprendizaje.

Descriptores

Resilience, program, school, adversity, resilience factors.

Resultados

En el año 2003 la investigadora Edith Henderson Grotberg en su trabajo denominado “*Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas, escribe un capítulo denominado “Nuevas tendencias en resiliencia”, en el que analiza las nuevas interpretaciones surgidas de las investigaciones sobre la naturaleza de la resiliencia, así como nuevos desafíos. Como conclusión de la revisión de las investigaciones realizadas hasta la fecha, la investigadora destaca ocho nuevas evidencias y enfoques en torno al concepto de resiliencia, que desde entonces marcan las líneas de investigación más relevante en esta área del desarrollo humano.*

1. La resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento humanos, incluyendo diferencias de edad.
2. La promoción de factores de resiliencia así como la implementación y desarrollo de conductas resilientes requieren diferentes estrategias formativas.
3. El nivel socioeconómico y la resiliencia no tienen una correlación estable.
4. La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección. El producto no es igual a la suma de sus elementos.
5. La resiliencia puede ser medida; además es parte del bienestar y la calidad de vida.
6. Las diferencias culturales disminuyen cuando los sujetos se capacitan para valorar ideas nuevas y efectivas para su bienestar.
7. Prevención y promoción son conceptos clave en relación con la resiliencia.
8. La resiliencia es un proceso que aglutina: factores, comportamientos y resultados resilientes.

Esta investigadora ha defendido un modelo de promoción de la resiliencia, contextualizado dentro del ciclo vital de las personas y siguiendo las etapas del desarrollo descritas por Erik Erikson: desarrollo de confianza básica (primer año de vida); desarrollo de autonomía (2 a 3 años de edad); iniciativa (de 4 a 6 años); sentido del logro y productividad (de 7 a 12 años) y finalmente; desarrollo de la identidad (de 13 a 19 años). Consecuentemente, Edith Grotberg (1995) diseña de manera fundamentada, la primera propuesta y estrategia de promoción y educación de la resiliencia en niños, con la edición de la guía denominada, *Fortaleciendo el espíritu humano*.

Para Grotberg (1995), los denominados factores de resiliencia se construyen mediante el desarrollo de un modelo tríadico alrededor de: fortalezas internas (I am/yo soy o estoy), de las experiencias de apoyo externo recibido (I have/yo tengo) y del desarrollo de habilidades sociales y de resolución de conflictos (I can/yo puedo).

Estos factores han sido tomados como referentes para el diseño de intervención educativa en el ámbito de la promoción de la resiliencia académica (Coronado-Hijón, 2016b).

La secuenciación práctica de ese modelo de intervención, descrita en Grotberg (2001), está compuesto de los siguientes objetivos:

1) La promoción de factores resilientes que implica la atención al proceso de resiliencia.

2) Sus fases han de estar secuenciadas en relación a unas determinadas elecciones o decisiones:

a) Identificar la dificultad.

- la evaluación de la resiliencia debe llevarse a cabo valorando la interacción de los diversos factores que dan lugar a los llamados “resultados resilientes”.

b) Seleccionar el nivel y la clase de respuesta apropiados:

- Este aspecto reclama una detección y evaluación temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo, así como una respuesta planificada para la dimensionalización del riesgo y, consecuentemente, de la respuesta educativa.

c) Determinar los criterios de evaluación de los resultados de resiliencia, en cuanto a:

– Aprender de la experiencia.

– Estimar el impacto sobre otros.

– Reconocer un incremento del sentido de bienestar y de mejora.

En este trabajo de revisión sobre la educación de la resiliencia académica es preciso citar también los estudios de Bonnie Benard y colaboradores (Benard y Marshall, 1997; Benard y Constantine, 2000). Esta investigadora centra la promoción de la resiliencia educativa en el relevante rol que los docentes pueden desarrollar como modelos positivos a seguir y como figuras de confianza.

Mientras que Edith Grotberg (1995), propone un modelo instructivo educativo donde el estudiante es el protagonista, Bonnie Benard (2002), enfoca la promoción desde un modelo de aprendizaje vicario del discente, basado en una relación de confianza ofrecida por el docente.

Nan Henderson y Mike Milstein (2003), desarrollan un estudio en Estados Unidos, sobre buenas prácticas para la promoción de la resiliencia en los centros escolares, tomando como base los estudios de Bonnie Benard y Edith Grotberg, del que surge una propuesta de intervención en la que se aglutinan los dos enfoques antes citados.

Este modelo, denominado la “Rueda de la Resiliencia” está conformado por una estrategia de seis fases para la promoción del proceso de resiliencia en la escuela. Los pasos 1, 2 y 3 atienden la prevención de los factores de riesgo, mientras que los pasos 4, 5 y 6 se dirigen al desarrollo resiliente.

1. *Enriquecer los vínculos* mediante el fortalecimiento de relaciones sociales.

2. *Fijar límites claros y firmes* mediante normas consensuadas colaborativamente.

3. *Enseñar habilidades actitudinales como:* colaboración, resolución de conflictos, destrezas de resistencia y asertividad y habilidades comunicativas.

4. *Brindar afecto y apoyo incondicional.*

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas pero ajustadas con realismo.*

6. *Brindar oportunidades de participación significativa* en la Comunidad Escolar.

El siguiente enfoque de promoción de la resiliencia académica, es la llamada “Escuela europea”.

Boris Cyrulnik (2001), máximo representante de este modelo explicativo, introduce el concepto de *tutor de resiliencia* (Cyrulnik et al., 2004), que tiene un papel clave para el desarrollo de la resiliencia en infantes.

Dentro de este marco europeo, los postulados del sociólogo belga Stefan Vanistendael, destacan dos componentes: resistencia frente a la destrucción, como la competencia para proteger la propia identidad

bajo presión, y capacidad de construir un patrón de comportamiento vital positivo frente a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994).

Basado en estos postulados, propone un programa que describe mediante la metáfora de *la casita de resiliencia*:

- Cimientos: donde se encuentran las necesidades básicas y la aceptación fundamental de la persona;
- Planta baja: amueblada con una adecuada interacción familiar, de amistades y redes de apoyo, que aporten un sentido vital;
- Primer piso, que cuenta con tres habitaciones:
 - la autoestima y los valores,
 - el desarrollo de competencias para la vida, y
 - el sentido del humor y creatividad;
- Desván: nuevas experiencias a descubrir.

La implementación de este modelo cuenta con experiencias de “buenas prácticas” en la promoción de resiliencia en centros escolares de Holanda, basada en una metodología colaborativa.

Ejemplo de programa de educación de la resiliencia en adolescentes con evidencias de eficacia demostrada es el “Programa de Resiliencia PENN (PRP)”, (Reivich, Gilhaam, Chaplin y Seligman, 2005), implementado en institutos de enseñanza secundaria, con la finalidad de promocionar la capacidad de los estudiantes en el afrontamiento de dificultades. Los resultados analizados evidencian que el programa es eficaz en la promoción de competencias y capacidades como: visión ajustada de la realidad, flexibilidad ante las dificultades, toma de decisiones eficaces y asertividad, así como una reducción en emociones negativas como la ansiedad y depresión, e incluso de problemas de conducta (Seligman, Steen, Park, y Peterson, 2005).

Los objetivos educativos que persigue están relacionados con la identificación de fortalezas y su promoción mediante su desarrollo y puesta en práctica, como por ejemplo, son: la honestidad, la perseverancia, la ecuanimidad, la justicia, la responsabilidad, el respeto, etc.

El programa consta de 20 sesiones de ochenta minutos cada una, cuyos contenidos de enseñanza principal son:

- 1) que los sentimientos están en función de la interpretación que nuestras creencias hacen de los acontecimientos;
- 2) los estilos explicativos, y a cuestionarse la validez de las creencias;
- 3) situar en perspectiva las consecuencias de nuestras creencias sobre el futuro;
- 4) establecimiento de metas; y
- 5) asertividad, toma de decisiones y solución creativa para solventar las dificultades.

Los ejercicios son del tipo del que indicamos a continuación:

Describir cada día –durante una semana- tres acontecimientos o sucesos cotidianos que valoremos como positivos. Para cada evento positivo descrito se ha de responder: ¿Por qué ha sucedido esto? ¿Por qué es importante para mí? ¿Qué puedo hacer para que acontecimientos como éste o similares se sucedan más a menudo?

La educación de la resiliencia académica mediante estos programas puede implementarse siguiendo el modelo propuesto por Oros, Manucci y Richaud de Minzi, (2011) con algunas adaptaciones:

a) Intervención directa o focalizada, que se enmarca en el espacio de la Orientación y la tutoría, mediante sesiones lectivas.

Esta intervención directa, se desarrolla a lo largo de cuatro fases:

1. *Psicoeducación*. Mediante una actividad introductoria, donde el tutor/orientador y/o docente, explicita la resiliencia y guía la actividad.

2. *Actividad central.* En la que se aconseja trabajar con la utilización del juego como recurso, una dramatización o role playing, un cuento o una fábula, una canción, una obra de títeres o marionetas, en función de la edad del alumnado.

3. *Reflexión final.* Donde el estudiante toma el protagonismo. Mediante un método socrático basado en preguntas, el docente debe centrarse en la comprensión del alumnado sobre los aspectos positivos y saludables de la resiliencia que está promoviendo, haciendo énfasis en el desarrollo de forma intencional basado en la utilización de la creatividad y el esfuerzo personal. En esta línea estamos trabajando en la Universidad de Sevilla mediante la utilización del recurso metodológico de las “tertulias dialógicas”.

4. *Tarea para la casa.* El orientador y/o docente propone actividades extraescolares durante la semana, para generalizar las competencias trabajadas en el aula a la vida cotidiana de los sujetos. Esta fase se sitúa en el mesosistema familia-escuela y es fundamental su coordinación (Coronado-Hijón, 2010).

b) La intervención indirecta o dirigida, complementada de forma transversal a contenidos curriculares (conceptuales y/o actitudinales), en las distintas áreas de aprendizaje mediante sencillas estrategias de educación emocional (preguntas para la reflexión, ejemplos, relatos alegóricos, juegos de palabras, etc.) con aquellos contenidos conceptuales y actitudinales procedentes.

c) La intervención incidental o circunstancial, es aquella que aparece de forma espontánea en el transcurso escolar, y que puede aprovecharse educativamente como plataforma de fortalecimiento, estimulación y/o promoción de la resiliencia. Es la que presenta menos planificación y protocolo, por lo que se requiere para su adecuada implementación, una mínima formación y compromiso previo de los tres sistemas: familia, alumnado, profesorado.

De todos los programas enunciados, una coincidencia metodológica es la necesidad consensuada de contextualizar las intervenciones y evaluar con evidencias sus resultados.

En esta dirección, la asociación *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) de Chicago (institución de referencia internacional en materia de educación emocional), han propuesto unos criterios de evaluación, denominados “criterios de excelencia” que adaptaremos a nuestra propuesta.

a) *Instrucción socioemocional sobresaliente:* el programa cubre adecuadamente todo el contenido de los objetivos de educación emocional propuestos. En lo que respecta a la resiliencia académica es necesario conocer los factores que en estudios internacionales han demostrado una correlación significativa con el desarrollo resiliente en la escuela (Coronado-Hijón, 2016a) para tomarlos como validación de los contenidos a trabajar.

b) *Evidencia de efectividad:* mediante un estudio de validación con evidencias científicas de efectividad de los resultados. Para ello puede utilizarse una metodología cuasiexperimental.

c) *Desarrollo profesional sobresaliente:* mediante un plan de formación y desarrollo profesional de los educadores, así como con un servicio permanente de orientación y asesoramiento. Este plan de formación ha de estar consensuado por el claustro de docentes e incluido en el Plan de Centro.

Discusión/Conclusiones

La resiliencia académica es un paradigma novedoso de desarrollo y optimización del aprendizaje para todo el alumnado, ya que ofrece a las escuelas un marco teórico fundamentado coherente basado en la investigación y en experiencias y buenas prácticas con evidencias de eficacia.

Desde el primer enfoque clínico de carácter preventivo, el interés actual se ha desplazado hacia la promoción de conductas y competencias resilientes en los sujetos.

La escuela es el segundo ámbito de socialización después de la familia, mostrándose como un sistema abierto y en constante transformación, con relaciones interdependientes entre sus subsistemas (familia, alumnado, profesorado), de tal manera que un cambio en cualquiera de ellos puede elicitar cambios en todos los demás (Coronado-Hijón, 2010) de manera holística y, que por tanto, es necesario

atender a los procesos o secuencias interactivas que activan procesos de resiliencia desde un enfoque ecosistémico (Coronado-Hijón, 2010), tomando como unidad básica de intervención, el niño en su contexto.

Las estrategias de promoción y educación de la resiliencia académica no son totalmente generalizables sino que, más bien, deben adaptarse según las circunstancias y particularidades de los estudiantes sobre las que los implementemos.

De todas las modalidades de intervenciones posibles, es el enfoque ecosistémico holístico el que se muestra más funcional. Éste ha de estar enmarcado en el mesosistema familia-escuela de manera consensuada en comunidades de aprendizaje que sean recogidos en documentos de gestión educativa como el Plan de convivencia.

La necesidad de evaluar la eficacia de estas intervenciones es la principal línea de investigación futura. Línea a la que ya vienen contribuyendo algunos programas actuales de educación de la resiliencia académica.

Referencias

- Benard, B. y Marshall, K. (1997). A Framework for Practice: Tapping Innate Resilience. *Research/ practice*, 5, 9-15.
- Benard, B. y Constantine, N. (2000). *Supporting positive youth development in our schools: A research-based guide to approaches that work*. Portland: American Association of School Administrators and West Ed.
- Benard, B. (2002). *From risk to resiliency: what schools can do*. Portland, O. R.: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22 (6): 723–742.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf
- Cordero, J.M., (2015). Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. *Revista de Educación*, 370, pp. 172-198.
- Coronado-Hijón, A. (2010). *Orientación e intervención familiar en el contexto educativo desde el enfoque ecosistémico*. Sevilla: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Coronado-Hijón, A. y Paneque, M. (2015). Resiliencia al fracaso escolar y desventaja sociocultural: un reto para la orientación y la tutoría. En Jiménez, S. y Silva, C. (Coord.) *Trauma, contexto y exclusión: promocionando resiliencia*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU)
- Coronado-Hijón, (2016a). Resiliencia académica ante las dificultades de aprendizaje de las Matemáticas. En Gómez-Galán, J., López-Meneses, E., & Molina-García, L. *Instructional Strategies in Teacher Training*. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.
- Coronado-Hijón, (2016b). Academic resilience: a transcultural perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences (En prensa)*
- Cyrlunik, B., Tomkiewicz, A, Guénard, T., Vanistendael, A. & Manciaux, M. (2004). *El Realismo de la esperanza*. Gedisa: España.
- Delors, J., (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Diario Oficial de la Unión Europea, 2006: Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006/962/CE
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haya, Holanda: The International Resilience Project., Bernard Van Leer Foundation
- Grotberg, E., (2003). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Barcelona: Paidós.
- Immordino-Yang, M.H., (2016). *Las Emociones, el Aprendizaje y el cerebro*. WW Norton & Co.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Reivich K, Gillham JE, Chaplin TM, Seligman MEP. (2005). From Helplessness to Optimismo. En: Goldstein S, Brooks RB, eds. *Resilience in Children*. Nueva York: Kluwer Academic.
- Richardson, G. E. (2002). The meta-theory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307-321. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E .P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. Suiza, BICE.